

Eğitim ve Bilim
2012, Cilt 37, Sayı 163

Education and Science
2012, Vol. 37, No 163

Öğretmen Adaylarının Ders Planı Hazırlama ve Uygulama Becerilerine Bilişsel Öğrenme ve Somut Yaşantı Düzeylerinin Etkisi

The Effects of Level of Cognitive Learning and Concrete Experience on Teacher Candidates' Lesson Planning and Application Skills

Zeynel KABLAN*

Kocaeli Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, öğretim ilke ve yöntemleri dersinde kuramsal ve uygulamalı çalışmaların, öğretmen adaylarının beceri düzeyine etkisini belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırma iki temel amaca göre yürütülmüştür. Birinci amaç, öğretim elemanının konu anlatımına dayalı olarak kazanılan kuramsal dayanaklı bilişsel öğrenmelerin ve Kolb'un öğrenme modelinden uyarlanan mikro öğretim uygulamalarıyla sağlanan somut yaşantı düzeyinin, ders planı hazırlama ve uygulama becerilerine etkisini belirlemektir. Diğer amaç ise, ders planı uygulama ile bilişsel öğrenme ve somut yaşantı arasındaki ilişkiye ders planı hazırlama becerisinin aracılık etkisini test etmektir. Araştırmada Kocaeli Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2.sınıf öğrencisi olan 96 öğretmen adayının puanları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ders planı hazırlamanın kuramsal öğrenmelerden, ders planı uygulamanın ise somut yaşantılardan regresyon değeri açısından daha fazla etkilendiği, diğer taraftan ders planı hazırlama becerisinin önemli bir aracı değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yaşantısal öğrenme modeli, mikro öğretim, öğretmen yetiştirme, öğretim ilke ve yöntemleri.

Abstract

This is a research based on a relational survey model that determines the effects of the theoretical and applied studies on skill of the principles and methods course on teacher candidates. The research was carried out according to two basic aims. The first aim is to determine the effects of the theoretically-oriented cognitive learning, which is acquired based on instructors' lecture, and the level of concrete experience provided by microteaching applications, which are adopted from Kolb's learning model, on the skills of lesson plan preparation and application. The other aim is to test the mediating effect of the skill of lesson plan preparation on the relationship between the application of lesson plan and cognitive learning with concrete experience. The research used the scores of 96 teachers who were sophomores at the department of Teaching Mathematics at Primary School at Kocaeli University. As a result of the research, while it was found that, in terms of regression value, lesson plan preparation was affected more by theoretical learning; and lesson plan applications were affected more by concrete experience, it was also found that lesson plan preparation skill is an important mediating variable.

Keywords: Experiential learning model, microteaching, teacher training, teaching principles and methods.

* Yard.Doç.Dr.Zeynel KABLAN, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zeynel.kablan@kocaeli.edu.tr

Summary

Purpose

While the aim of this study is to determine the effect of cognitive learning, which is learned based on instructor's lecture in teaching principles and methods course, the concrete experience level, which is based on microteaching applications adapted from Kolb's learning cycle, on lesson plan preparation and lesson plan applications, it is also to determine whether lesson plan preparation is an important mediating variable.

Methodology

This study is a descriptive one aiming to determine the relationships between dependent, independent, and mediating variables. The sample group of the study is composed of 96 teachers who were sophomores at the department of Teaching Mathematics at Primary School at Kocaeli University. Prior to applications of experiential learning, the research required instructors to take 6 weeks of theoretical course based on lecturing. The level of knowledge on cognitive learning, which is the first variable of the research, is related with this level. On the other hand, at the first level of microteaching applications adapted from Kolb's teaching model (1984), teacher candidates were set up in a way to observe and critique their peers. The level of concrete experience, the second independent variable of the research, is related with this level. In addition to these, teacher candidates' building their own active experiences based on their experiences they acquired on the level of either theory or application is related with the skill of lesson plan preparation that is characterized as the mediating variable; and their execution of their active experiences is related with their skill of lesson plan application.

Results and Discussion

According to the findings of this study, it can be said that the level of concrete experience in which the teacher candidates participated as well as the level of knowledge of cognitive learning they acquired in theoretical courses have an effect on the skills of both lesson plan preparation and lesson plan application. On the other hand, it was observed that lesson plan preparation is affected more by theoretical learning and lesson plan application is affected more by concrete experience in terms of regression value. Based on the findings of this research and previous researches (Kılıç and Acat, 2007; Bay and Karakaya, 2009; Güney and Semerci, 2009), it was concluded that, in terms of preparation of a certain plan and application skills in teaching principles and methods course, the effectiveness levels of theoretical and applied studies with respect to each other may show differences.

Another result derived from the research is that the lesson preparation skill serves as an important mediating variable in the relationship between application of lesson plan and the level of cognitive learning and concrete experience. Thus, it was emphasized also in the experiential learning model, which provides the basis for this research, that concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experience levels depend on previous steps respectively and serves as a precondition for subsequent steps (Kolb & Kolb, 2006; Svinick & Dixon, 1987).

Conclusion

In the existing teacher education policy in Turkey, teaching principles and methods course

was defined only as a theoretical course in all branches. The result of this research asserts that, especially with regard to the determination of the important effects of experiential learning on the skill of application of lesson plan, the theoretical and application structure of teaching principles and methods course as well as the qualities of its aim and content must be revised.

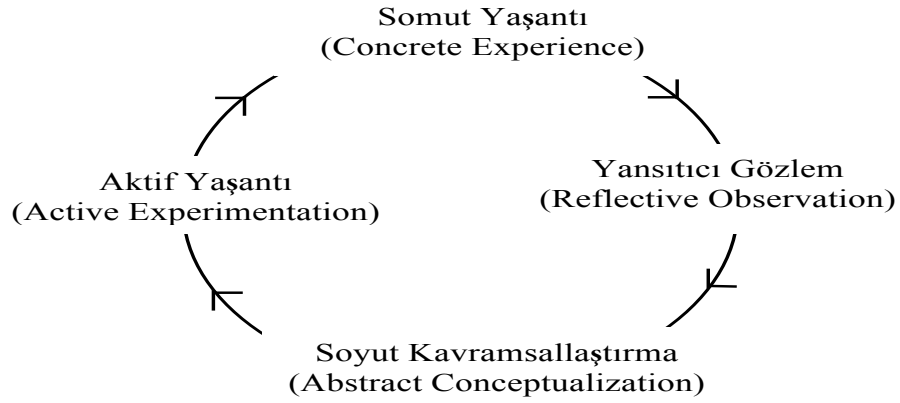
On the other hand, it is important to give teacher candidates theoretical and applied education on lesson plan preparation in teaching principles and methods course as well as to make them understand the importance of lesson plan preparation in teaching process not only as a fulfillment of an official requirement but also as a process that increases the effectiveness of the whole teaching process.

In this study, although important results were obtained there are still some limitations. First of all, in order for experiential learning process to be beneficial the student must effectively live through all the steps. In this research, participation in concrete experience activities and in stages of learning, where these activities are examined with reflective observations, was scored only as the level of course attendance. Therefore, in the studies to follow, measurements can be made on the extent to which each teacher candidate interacts with concrete experiences making a reflective observation or the ways in which they benefit from this process.

Giriş

Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının, kuramsal derslerin yanı sıra bilgi ve becerilerini pratiğe dökebileceği gerçek ya da gerçeğe yakın sınıf uygulamalarına katılması, gelişimleri açısından önemli görülmektedir (Beeth & Adadan, 2006; Goodlad, 1991; Meade 1991; Peker, 2009a; Roth & Tobin, 2001; Sachs, 1997; Tigchelaar ve Korthagen, 2004; Sumpter, 1995). Yukarıda sözü edilen sınıf uygulamalarına okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile mikro öğretim uygulamaları örnek olarak verilebilir. Okul deneyimi dersinde öğretmen adaylarının gerçek sınıf uygulamalarını gözlemlemesi, öğretmenlik uygulaması dersinde ise öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir öğretim ortamı içerisinde kullanabilme yetilerini geliştirebilmesi amaçlanmaktadır. Mikro öğretim uygulamalarında ise gerçek sınıf yaşantıları, sınıf büyüklüğü ve ders süresi açısından daha küçük ölçekli bir uygulamaya dönüştürülmektedir (Kallenbach ve Gall, 1969). Mikro öğretim uygulamaları, belli bir dersin bütünü ele alındığında bu bütünün 5 ya da 10 dakikalık bir bölümünü kapsayan daha kısa bir kesiti içermekte ve bu uygulamada öğretmen adayı, pratik yapmak amacıyla kendi arkadaşları ya da az sayıdaki öğrenciye ders anlatmaktadır (Allen, 1980; Huber & Ward, 1969; Peker, 2009a).

Mikro öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının beceri gelişimine yönelik önemli katkılarının olduğunu vurgulayan araştırmalar bulunmaktadır (Borg, Kallenbach, Morris, & Friebe, 1969; Can, 2009; Davis & Smoot, 1970; Kılıç, 2010; Peker, 2009a, 2009b; Şen, 2009; Yeany, 1978). Diğer taraftan, bu uygulamaların etkililiğinin büyük oranda temele alınan kuramsal yaklaşımlara dayandığı söylenebilir. Mikro öğretim uygulamalarına kuramsal temel oluşturan yaklaşımlardan biri Kolb'un (1984) yaşantısal öğrenme modelidir. Kolb & Kolb (2006) yaşantısal öğrenme modeline dayandırılan çalışmaların temelde iki başlık altında toplanabileceğini vurgulamaktadır. Birinci grupta yer alan araştırmaların öğrencilerin öğrenme stillerine, ikinci gruptakilerin ise yaşantısal öğrenme modeline dayanan belli bir öğretim durumunun etkililik düzeyinin belirlenmesine yönelik olduğu ifade edilmektedir. İkinci grupta yer alan araştırmalarda, öğretim sürecinin planlanmasında Şekil 1'deki döngüde yer alan 4 öğrenme aşamasının kullanıldığı vurgulanmaktadır.



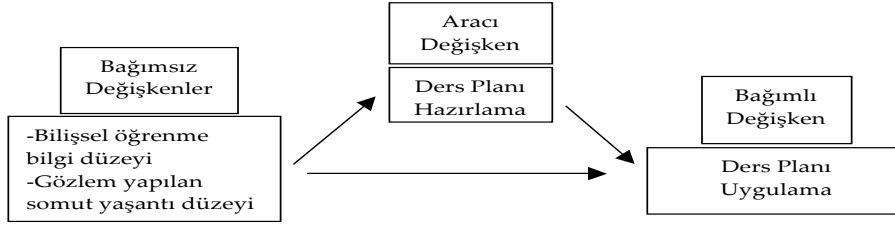
Şekil 1. Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Döngüsü

Kolb (1984) öğrenme sürecinde en önemli unsurun öğrenenin kendi yaşantıları olduğunu, bu nedenle modelini “yaşantısal” olarak nitelediğini vurgulamaktadır. Şekil 1’deki yaşantısal öğrenme döngüsünde öğrenci ilk olarak öğretim sürecinde belli bir somut yaşantı (concrete experience) etkinliği ile meşgul olmalıdır (Brock & Cameron 1999; Svinick & Dixon 1987). Bu somut yaşantı ile ilgili öğrencinin önemli bakış açıları ve kendi anlamlarını oluşturması için gözlemler yapması sağlanmalıdır (Svinick & Dixon 1987). Yansıtıcı gözlem (reflective observation) aşamasında ise öğrencinin nesnel ve dikkatli bir biçimde gözlem yapması ve belli yargılara varması ve daha sonraki deneyim adımları için somut yaşantıları analiz etmesi beklenmektedir (Brock & Cameron, 1999). Kolb (1984) yansıtıcı gözlem aşamasına somut yaşantıların ön koşul oluşturduğunu vurgulamaktadır. Yansıtıcı gözlem aşamasında tartışma, beyin fırtınası, öğretim amaçlı soru cevaplama gibi yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden etkinlikler kullanılabilir (Brock & Cameron 1999; Gencel, 2008; Svinick & Dixon, 1987; Sutliff & Baldwin, 2001). Soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization) aşamasında ise, somut yaşantı ile ilgili yapılan yansıtıcı gözlemlere dayalı olarak öğrencinin genel kavramsal yapıyı anlaması ve genel bir model geliştirmesi sağlanmalıdır (Brock & Cameron, 1999). Aktif yaşantı (active experimentation) aşaması ise, öğrencinin soyut kavramsallaştırma yoluyla geliştirdiği modelin gerçek yaşam ya da gerçek yaşama benzer koşullarda aktif olarak uygulanması sağlanmalıdır (Brock & Cameron, 1999).

Yaşantısal öğrenme modeline dayalı olarak üst düzey becerilerin kazandırılabilceği uygulama alanlarından biri, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretim ilke ve yöntemleri dersidir. Bu ders Milli Eğitim Bakanlığı’nın belli bir öğretim programının öngörülleri doğrultusunda etkili ders planı hazırlama ve bu planı uygulama becerilerini kapsamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretim ilke ve yöntemleri dersinde öğretim elemanının anlatımına dayalı olarak kazanılan kuramsal dayanaklı bilişsel öğrenmelerin ve mikro öğretim uygulamalarıyla sağlanan somut yaşantı düzeyinin, ders planı hazırlama ve ders planını uygulama beceri düzeylerine etkisinin, diğer taraftan ders planı hazırlamanın önemli bir aracı değişken olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmada mikro öğretim uygulamalarında, Kolb’un öğrenme modelinden uyarlanan somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem etkinlikleri kullanılmıştır. Diğer taraftan modeldeki soyut kavramsallaştırma aşaması mikro öğretim uygulamalarında ders planı hazırlama, aktif yaşantı ise ders planı uygulama olarak ele alınmıştır. Araştırmada bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeyleri bağımsız, ders planı uygulama düzeyi ise bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır. Ders planı hazırlama düzeyi ise bilişsel öğrenme ve somut yaşantı ile ders planını uygulama arasındaki ilişkinin aracı değişkeni olarak ele alınmıştır. Araştırmada ders planı hazırlama puanı, ön koşul bilişsel öğrenmelere ve gözlem yapılan somut yaşantılara dayanmakta, diğer taraftan sözü edilen bu becerinin ders planı uygulama becerisinin önemli

bir ö nkoşulu olduğu varsayılmaktadır. Sözü edilen değişkenler ve ilişki örüntüleri Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırma Değişkenleri ve İlişki Örüntüleri

Şekil 2’ye göre araştırmada ders planı hazırlama becerisi öğrenme-öğretme ilkeleri, öğretim yöntemleri, öğretim materyal ve etkinlikleriyle ilgili konularda kavramsal ve işlemsel bilgilere hâkim olmayı ve bu bilgilere dayalı olarak öğretimi kılavuzlayan bir model geliştirmeyi gerekli kılmaktadır. Kolb’a (1984) göre, soyut kavramsallaştırma aşamasında öğrenciler kuramsal bilgiye dayalı olarak zihinsel model geliştirmektedir. Bu açıdan araştırmada ders planı hazırlama becerisinin daha çok kuramsal derslerde kazandırılan bilişsel öğrenmelerden etkilendiği düşünülmektedir. Ders planı uygulama becerisi ise, soyut düzeyde kurgulanan belli bir modelin gerçek ya da gerçeğe yakın durumlarda icra edilmesine yönelik bilişsel, devinimsel ve duyuşsal davranışları kapsamaktadır. Bu becerinin ise daha çok uygulama ağırlıklı davranışları kapsadığı düşünülmektedir. Nitekim Kolb ve Kolb (2006), özellikle öğrencinin aktif yaşantılarına dayanan öğretim ortamlarının, öğretmen merkezli ya da sadece bilgi aktarmaya dayanan öğretim ortamlarına oranla uygulama gerektiren becerilerin öğretiminde daha etkili ve kalıcı öğrenmeler sağladığını öne sürmektedir. Bu araştırmada gerek kuramsal temelli bilişsel öğrenmelerin, gerekse somut yaşantı etkinliklerinin her iki beceriye de etki ettiği, ancak yapısal özelliklerine bağlı olarak ders planı hazırlamanın kuramsal öğrenmelerden, ders planı uygulamanın ise somut yaşantılardan daha fazla etkilendiği düşünülmektedir.

Araştırmadaki bu önermenin yanı sıra diğer öngörü ise, ders planı hazırlamanın bilişsel öğrenme ve somut yaşantı ile ders planı uygulama arasındaki ilişkiye aracılık ettiğidir. Kolb (1984) yaşantısal öğrenme modelinde olduğu gibi bu araştırmada da somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem yapmanın, soyut kavramsallaştırma olarak nitelendirilen ders planı hazırlama değişkeni için bir ön- koşul olduğu, ders planı hazırlamanın ise aktif yaşantının faaliyete konması olarak nitelendirilen ders planı uygulama değişkeni için önemli bir ön koşul olduğu düşünülmüştür.

Yukarıda yer alan öngörüler ışığında olası ilişki örüntülerinin açıklığa kavuşturularak, öğretim ilke ve yöntemleri dersinin etkililiğini artırmaya yarayacak sonuç ve önerilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, öğretim ilke ve yöntemleri dersi kapsamında bağımsız, aracı ve bağımlı değişken olarak tanımlanan bilgi, yaşantı ve beceri düzeyleri arasındaki ilişkileri açıklamayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır.

Örneklem

Çalışmanın örneklem grubunu, araştırmacının yürüttüğü Kocaeli Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2.sınıfında 2010-2011 güz yarıyılında okutulan öğretim ilke ve yöntemleri dersine kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Belirtilen akademik dönemde örneklem büyüklüğünü

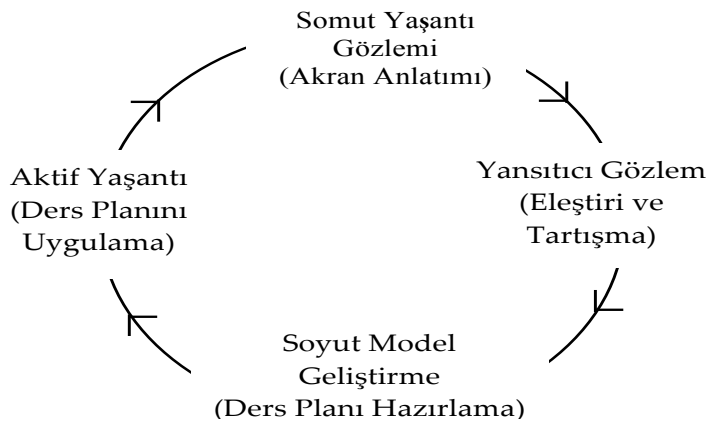
genişletmek amacıyla araştırmacının dersine kayıtlı hem birinci, hem de ikinci öğretim öğrencileri çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma, her bir öğretim türü için iki ayrı ders olarak yürütülmüş, ancak gerek konu anlatım içeriği, gerekse uygulama biçimi olarak aynı özelliklere sahip olması sağlanmıştır. Araştırmada, öğretim elemanının konu anlatımı yaptığı haftalarda, bir dersten daha fazla devamsızlık yapan öğrenciler çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Ancak yaşantısal öğrenme uygulamalarının yürütüldüğü haftalarda öğrencilerin devam-devamsızlık düzeyleri bağımsız değişken olarak tanımlanması nedeniyle eşitliğin kontrol edilmesi gibi herhangi bir işleme tabi tutulmamıştır. Araştırmanın örneklemi 45'i birinci, 51'i ikinci öğretim olmak üzere 96 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerden elde edilen veriler bir bütün olarak analiz edilmiştir.

Kuramsal Derslerde Yapılan İşlemler

Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde yaşantısal öğrenme uygulamalarından önce, öğretim elemanı tarafından konu anlatımına dayalı olarak 6 hafta süresince kuramsal dersler işlenmiştir. Bu derslerde herhangi bir uygulamalı çalışma yapılmamış, dersin yürütücüsü olan araştırmacı belirlediği içeriği karatahta aracılığıyla, diğer taraftan konu anlatımı, soru cevap ve tartışma yöntemleri ile öğretmeye çalışmıştır. Konu anlatımı esnasında genelde sunuş yoluyla öğretim yöntemi kullanılmış, ilk sunuş öğretmen tarafından yapıldıktan sonra, soru-cevap ve tartışma yöntemlerine dayalı olarak öğrencilerin derse bilişsel katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Sözü edilen bu kuramsal haftalarda öğretim ilke ve yöntemleri dersine uygun olarak ilköğretim matematik öğretim programının, öğrenme-öğretme ilkelerinin ve öğretim yöntemlerinin özellikleri ya da etkinlik hazırlama, ders planı hazırlama gibi konularda bilişsel öğrenmelere dönük dersler yapılmıştır. Bu haftalarda yapılan işlemlerin olgusal, kavramsal, ilkesel ve işlemsel türdeki bilgilerin kazandırılmasını amaçladığından, ilgili duruma kuramsal dersler niteliğinde yapılmıştır. Bu aşamada yapılan işlemler, araştırmanın bilişsel öğrenme bilgi düzeyi değişkeni ile ilgilidir.

Uygulamalı Derslerde Yapılan İşlemler

Mikro öğretim uygulamaları, kuramsal derslerden sonra Kolb'un (1984) modelinden uyarlanmış birbirini izleyen 4 temel aşamaya dayalı olarak sürdürülmüştür. Şekil 3'te mikro öğretim aşamaları yer almaktadır.



Şekil 3. Yaşantısal Öğrenme Modeline Dayanan Mikro Öğretim Aşamaları

Araştırmada yaşantısal öğrenme modeline dayanan mikro öğretim uygulamaları her hafta iki ders saati olmak üzere 6 hafta sürmüştür. Araştırmada mikro öğretim, belli bir dersin bütünü ele alındığında, bu bütünün 5 ya da 10 dakikalık bir bölümünü kapsayan ya da daha küçük bir kesitini içeren uygulamalar olarak tanımlanmıştır (Allen, 1980; Huber & Ward, 1969). Bu uygulamada sınıf olarak kast edilen, öğretmen adayının arkadaşlarının öğrenci rolünde olduğu

ortamıdır. Gerçek öğrenciler yerine, akran gruplarına ders anlatılmasının yapaylığına bağlı olarak uygulamaların kısa süreceği öngörülmüştür. Diğer bir ifadeyle, bir ders saatinde ortalama 5 kişinin en az 5 dakika sunum yaptığı, sunumların da en fazla 5 dakika tartışılması öngörüldüğünden, aktif yaşantı süresinin en az 50 dakika olması planlanmıştır. Araştırmada bazı derslerde anlatan sayısının ya da harcanan sürenin azlığı nedeniyle yaklaşık olarak 50 dakika, genel eğilim olarak ise 50 dakikanın üzerinde ders işlenmiştir. Ancak hiçbir ders 70-75 dakikadan fazla sürmemiştir.

Her bir öğrencinin aktif yaşantısı, sonraki haftalarda aktif yaşantısını gerçekleştirecek diğer öğrencilere somut yaşantı örneği oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretim elemanı her bir aktif yaşantıdan sonra eleştiri ve tartışma ortamı oluşturmuş, öğretmen adaylarının sınıf arkadaşlarının anlatımları ile ilgili yansıtıcı gözlemler yapması sağlanmıştır. Her hafta iki ders saati olmak üzere toplam 12 ders yapılmıştır. 12 dersin ilk ikisinde geçmiş yıllarda bu dersi almış öğrencilerin örnek anlatımlarını içeren videolara yer verilmiş, bu videolar ile ilgili eleştiri ve tartışmalar düzenlenmiştir. Böylece aktif yaşantısını ilk hafta gerçekleştirecek öğrencilerin en azından bir ders saati somut bir yaşantı gözlemlemesi sağlanmıştır. Bu araştırmada konu anlatımlarının bir bölümü videoya alınmış, ancak eleştiri aşamasında kullanılmamıştır. Video çekiminin temel amacı güvenilirlik açısından puanlama nesneliğini artırmaktır. Öğrencilerin hangi hafta ders anlatacakları uygulamadan önce rastlantısal olarak belirlenmiştir. Yaşantısal öğrenme uygulamalarında öğretmen adaylarının kendi sınıf arkadaşlarının anlatımlarını gözlemleyip, eleştirilerde bulunması araştırmanın gözlem yapılan somut yaşantı düzeyi değişkeni ile ilgilidir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının kendi aktif yaşantısını kurgulamaları, ders planı hazırlama; aktif yaşantılarını sergilemeleri ise ders planını uygulama becerisi ile ilgilidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öne sürülen dört değişken ile ilgili yapılan ölçümlerde kullanılan araç ve yaklaşımlar aşağıda sunulmuştur.

Bilişsel Öğrenme Bilgi (BÖB) Düzeyi: Bu değişkeni ölçmek amacıyla öğretim elemanı tarafından 6 haftalık konu anlatımından sonra, yaşantısal öğrenme uygulamaları başlamadan önce 25 maddelik çoktan seçmeli bir test uygulanmıştır. Testin kapsam geçerliliğini güvence altına almak amacıyla belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bilişsel öğrenme bilgi düzeyini ölçen çoktan seçmeli testin güvenilirlik katsayısı ve ayırt edicilik değeri araştırma grubu üzerinden hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda testin güvenilir (KR20=0,81) ve ortalama değer açısından ayırt edici ($r_{xx}=0,42$) olduğuna karar verilmiştir. Ayırt edicilik analizinde en düşük değer 0.24, en yüksek değer ise 0.77 olarak hesaplanmıştır.

Somut Yaşantı Düzeyi: Araştırmada her öğretmen adayının kendi anlatım yaptığı haftaya kadar kaç ders uygulamalı etkinliklere devamlılık gösterdiği belirlenmiş ve somut yaşantı düzeyi olarak puanlanmıştır. Ancak her bir öğretmen adayının yansıtıcı gözlem yaparak somut yaşantılarla ne derece etkileşime girdiği ya da bu süreçten ne derece faydalandığına dair herhangi bir ölçüm yapılamamıştır. Mikro öğretim uygulaması haftada 2 ders saati olmak üzere 6 hafta sürmüştür. Araştırmanın bu aşamasında öğretmen adaylarının somut yaşantı devamlılık puanlarının güvenilirliğini artırmak, diğer bir ifadeyle birim değerini düşürmek amacıyla, her bir ders 1 devam puanı olarak kabul edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin her hafta için alabileceği puanların 0 ile 2 arası olmasına karar verilmiştir. Belli bir hafta derse katılmayan öğrencilerin o hafta için 0 puan alması, sadece dersin ikinci yarısına katılan ya da ilk yarısından sonra ayrılan öğrencilerin 1 ve her iki ders saatinde katılım gösteren öğrencilerin ise 2 puan alması kararlaştırılmıştır. İlk iki ders öğretim elemanının geçmiş yıllarda kayda aldığı video gösterimi ile yürütülmüştür. Son haftanın ikinci dersi ise sadece aktif yaşantı içermiş, dolayısıyla bu ders somut yaşantı özelliği sağlamamıştır. Araştırmada devamlılık puanı olarak alınabilecek en yüksek puan 11 iken, hiçbir öğrenci bu puanı alamamıştır. Yapılan ölçümlerde öğretmen adaylarının kendi aktif yaşantısından önce gözlem yaptıkları somut yaşantı devamlılık puanlarının 1 ile 10 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler, ilk hafta yapılan video gösterimli dersin birinci yarısına gelmeyip dersin ikinci yarısına katılım göstermiş, diğer taraftan bir sonraki hafta

sunum yapmıştır. Bu öğrencilerin devamlılık puanı 1 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada video gösteriminden iki hafta sonra ders anlatmasına rağmen, sadece bir haftalık dersin bir tek yarısına katılım göstermesi nedeniyle, devamlılık puanı 1 olan öğretmen adayları da bulunmaktadır. Araştırmada somut yaşantı uygulamasına katılmadan aktif yaşantısını sergileyen öğretmen adayı olmamıştır. Ancak ders planını uygulamayan aday olmuştur. Bu öğrenciler araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

Ders Planı Hazırlama Beceri Düzeyi: Bu beceri, öğretmen adayının kuramsal derslerde öğrendiği olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgileri kendi anlamalarına dayalı olarak soyut modellere dönüştürerek, aktif yaşantısına yol gösterici olacak bir ders planı geliştirmesiyle ilgilidir. Cruickshank ve Metcalf (1993), uygulama düzeyinde kazandırılan bazı becerileri klasik kâğıt-kalem sınavları ile ölçmenin güvenilir ve geçerli sonuçlar vermediğini öne sürmektedir. Bu araştırmada da tanımlanan ders planı hazırlama becerisinin ne derece kazandırıldığının belirlenmesinde alternatif ölçme yaklaşımlarının kullanılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle sözü edilen beceri düzeyinin ölçülmesi amacıyla araştırmacı tarafından belli ölçütleri temele alan bir değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek ile ilgili olarak geçmişte öğretim ilke ve yöntemleri dersi vermiş iki öğretim üyesinin uzman görüşü alınmıştır. Ders planı değerlendirme ölçeğinde kazanıma ve seçilen yönteme uygun olarak öğretim materyali tasarlama, etkinlik geliştirme ya da seçme, gerçek yaşam örnekleri kurgulama ya da işleniş planlama gibi 4 başlık altında yer alan toplam 20 ölçüt bulunmaktadır. Değerlendirme ölçütleri belirlenirken, bir öğretmenin ders planı hazırlarken ya da öğretim faaliyetlerini düzenlerken dikkate alması gereken unsurları vurgulayan yayınlardan yararlanılmıştır (Bilen 2002; Genç, 2010; Gültekin, 2003). Ancak araştırmacının mikro öğretim uygulamalarının en fazla 10 dakika sürmesi planlandığı için değerlendirme ölçeği hazırlanırken bu unsur da dikkate alınmıştır. Dolayısıyla değerlendirme ölçeğinde giriş, gelişme ve sonuç aşamalarındaki işlemlerin her bir ayrıntısının yer aldığı klasik ölçütler uygulanamamıştır. Bunun yerine ders planı hazırlama ölçeğinin ölçütlerini, seçilen öğretim yönteminin kazanıma uygunluğu, işlenişin yönteme uygunluğu, seçilen öğretim materyalinin etkililiği, öğretim etkinliğinin öğrenmelere katkısı, gerçek yaşam örneklerinin öğrenmeye katkısı ya da kazanıma uygunluğu gibi unsurlar oluşturmaktadır. Araştırmacı bilgi sağlamak amacıyla ders planı değerlendirme formunun bir örneğini tüm öğretmen adaylarına vermiş ve bu ölçütlere önem vermeleri söylenmiştir. Öğrencilerin ders planı hazırlama becerileri ile ilgili özdeğerlendirme yapması yerine, ders planı değerlendirme formu öğretim elemanı tarafından doldurulmuştur. Öğretmen adaylarının ders planları, kendi aktif yaşantılarını gerçekleştirdikleri anda araştırmacı tarafından teslim alınmış ve daha sonra her bir öğrencinin ders planı incelenerek belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Ders planı hazırlama becerisi ile ilgili elde edilen puanların güvenilirliğini test etmek amacıyla araştırmacı bütün ders planlarını aynı ölçütlere dayalı olarak birincisinden bağımsız, farklı bir zamanda bir kez daha puanlamıştır. İki puanlama arasındaki korelasyon ilişkisi 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($r=0,917$).

Ders Planı Uygulama Beceri Düzeyi: Araştırmada bu beceri, kuramsal bilgilere dayalı olarak geliştirilen belli bir modelin uygulanmasına yönelik becerileri kapsayıcı bir yapıda ele alınmıştır. Ders planının değerlendirilmesinde olduğu gibi uygulama becerisinin ölçülmesinde de araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Benzer şekilde bu ölçek ile ilgili 2 öğretim üyesinin uzman görüşü alınmış ve ölçek öğretmen adaylarına bilgilenmeleri amacıyla yazılı olarak verilmiştir. Ders planı uygulama beceri ölçeğinde, gerçek yaşam örneklerini etkili bir şekilde sunma, seçilen yöntemin işlem basamaklarını ya da materyal ve etkinlikleri etkili bir şekilde kullanma gibi sadece uygulama becerileri gerektiren ölçütler yer almaktadır. Bu ölçütler ders planı hazırlama ölçeğinde yer alan ölçütlerden uyarlanmıştır. Daha önce belirtilen ders planı hazırlama ölçeğindeki ölçütler, geliştirilen zihinsel modelin teorik açıdan etkililik düzeyini ölçmeye yöneliktir. Ders planı uygulama ölçeği ise öğretim yöntemi, materyali, etkinlik ya da gerçek yaşam örneklerini etkili bir şekilde uygulamayla ilgidir. Örneğin, ders planı hazırlama ölçeğinde etkinlik planlama başlığı altında yer alan ölçütlerden biri, öğretmen adayının planda yer alan öğretim etkinliğini aktif katılımı sağlayacak şekilde tasarlayıp tasarlamadığını ölçerken, ders

planı uygulama ölçeğinde aynı ölçüt öğretmen adayının uygulama anında etkinliği aktif katılımı sağlayıcı şekilde kullanıp kullanmadığını ölçmeye yöneliktir. Çalışmada bu ölçek, öğretmen adaylarının 5-10 dakikalık sunuları esnasında öğretim elemanı tarafından puanlanmıştır. Öğretmen adaylarına tanınan süre zarfında kendi sınıf arkadaşlarına, seçmiş oldukları kazanıma uygun olarak öğretim etkinliği, materyali ve gerçek yaşam örneklerini, yine kendilerinin seçmiş olduğu öğretim yönteminin işlem aşamalarına göre anlatım yapması sağlanmıştır. Adayların büyük çoğunluğu belirtilen işlem adımlarını verilen süre zarfında tamamlamıştır. Öğretim elemanı, belirtilen süreyi önemli ölçüde aşmadıkları takdirde adaylara herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının konu anlatımları videoya aracılığı ile kayıt altına alınmıştır. Video çekimindeki amaç, öğrencilerin görüntülerin izlenip eleştiri yapması değil, ders planı uygulama ölçeğinden elde edilen puanların güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla, ikinci puanlamanın yapılabilmesini sağlamaktır. Bu aşamada araştırmaya katılan öğrencilerin %30'unun kayda alınan görüntüleri tekrardan puanlanmıştır. Öğretmen adaylarının anlatımları esnasında yapılan puanlama işlemi ile kayıttan izlenerek yapılan puanlama işlemi arasındaki korelasyon ilişkisi 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($r=0,674$). Böylece uygulama becerisi ile ilgili elde edilen verilerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 13.0 bilgisayar programıyla analiz edilmiştir. Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordayıp yordamadığı çoklu regresyon analiziyle yapılmıştır. Araştırmada tanımlanan aracı değişkenin etkisi ise Baron and Kenny (1986) tarafından öne sürülen üç aşamalı çoklu regresyon analiziyle belirlenmiştir. Baron and Kenny (1986) iki değişken arasındaki ilişkinin üçüncü bir değişken tarafından sağlandığı durumu aracılık ilişkisi olarak ifade etmektedir. Bu aracılık ilişkisinin varlığından söz edebilmek için üç aşamalı bir regresyon analizini önermektedir. Bu yaklaşıma göre birinci aşamada aracı değişken üzerindeki bağımsız değişken etkisine, ikinci aşamada bağımlı değişken üzerindeki bağımlı değişken etkisine ve üçüncü aşamada bağımlı değişken üzerinde hem bağımsız hem de aracı değişkenin etkisine bakılmaktadır. Bu analiz sonucunda şu ölçütlere dayalı olarak yargıya varılmaktadır: Birinci olarak, bağımsız ve bağımlı değişken arasında anlamlı ilişki olması; ikinci olarak aracı değişken ile bağımlı değişken arasında anlamlı ilişki olması; üçüncü olarak aracı değişken ile bağımlı değişken arasında, hem aracı değişken hem de bağımsız değişken bağımlı değişkeni birlikte yordarken anlamlı bir ilişki olması beklenir. Bunun yanı sıra aracı değişken ile bağımsız değişken eşzamanlı olarak regresyon analizine girdiğinde daha önce bağımsız ve bağımlı değişken arasında var olan anlamlı ilişkinin azalması ya da daha önceki anlamlılık düzeyinin tamamen ortadan kalkması gerekir. Ayrıca, yordayıcı değişkenin Beta değerlerindeki farkın anlamlılığı ve aracı değişken ile yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığı Sobel testi kullanılarak incelenmektedir.

Bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarının bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeylerinin, ders planı hazırlama becerisini yordama derecesine yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Ders Planı Hazırlama Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata B	β	T	p
Sabit	8,157	1,680	-	4,856	,000
Bilişsel Öğrenme	,092	,023	,380	4,104	,000**
Somut Yaşantı	,496	,152	,302	3,264	,002**
R=0,460 R ² =0,211					
F= 12,453 p= 0,000					

Tablo 1'de yer alan çoklu regresyon analizi sonuçları, bilişsel öğrenme ve somut yaşantı puanlarının ders planı hazırlama puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (F=12,453; p<,01). Bilişsel öğrenme ve somut yaşantı puanları, ders planı hazırlama puanının toplam varyansının yaklaşık olarak %21'ni açıklamaktadır. Tabloda verilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre yordayıcı değişkenlerin ders planı hazırlama değişkeni üzerindeki göreceli önem sırası, bilişsel öğrenme bilgi düzeyi (β = ,380) ve gözlem yapılan somut yaşantı düzeyi (β = ,302) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde, bilişsel öğrenme (t=4,104; p<,01) ve somut yaşantı (t=3,264; p<,01) değişkenlerinin, ders planı hazırlama puanının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeylerinin, ders planı uygulama becerisini yordama derecesine yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'de yer alan çoklu regresyon analizi sonuçları, bilişsel öğrenme ve somut yaşantı puanlarının ders planı uygulama puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (F=14,514 ; p<,01). Bilişsel öğrenme ve somut yaşantı puanları, ders planı uygulama puanının toplam varyansının yaklaşık olarak %24'ünü açıklamaktadır. Tabloda verilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre yordayıcı değişkenlerin ders planı uygulama değişkeni üzerindeki göreceli önem sırası, bu sefer gözlem yapılan somut yaşantı düzeyi (β = ,427) ve bilişsel öğrenme bilgi düzeyi (β = ,286) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde, bilişsel öğrenme (t=3,136; p<,01) ve somut yaşantı (t=4,692; p<,01) değişkenlerinin, ders planı uygulama puanının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Ders Planı Uygulama Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	B	Standart Hata B	β	T	p
Sabit	9,456	1,456	-	6,495	,000
Bilişsel Öğrenme	,061	,020	,286	3,136	,002**
Somut Yaşantı	,617	,132	,427	4,692	,000**
R=0,488 R ² =0,238					
F= 14,514 p<0,000					

Araştırmada öğretmen adaylarının bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeyleri ile ders planı uygulama düzeyi arasındaki ilişkiye ders planı hazırlama düzeyinin aracılık etkisini

belirlemeye yönelik üç aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3 ve 4'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Bilişsel Öğrenme İle Ders Planı Uygulama İlişkisinde Ders Planı Hazırlamanın Aracılık Etkisinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Birinci Aşama		B	Standart Hata B	β	T	P
Bilişsel Öğrenme	Ders Pl. Haz.	,085	,024	,348	3,595	,001**
R=0,348 R ² =0,121 F= 12,927 p=0,001						
İkinci Aşama		B	Standart Hata B	β	T	P
Bilişsel Öğrenme	Ders Pl. Uyg.	,051	,021	,240	2,393	,019*
R=0,240 R ² =0,057 F= 5,729 p=0,019						
Üçüncü Aşama		B	Standart Hata B	β	T	P
Bilişsel Öğrenme Ders Planı Haz.	Ders Pl. Uyg.	,005 ,669	,016 ,064	,024 ,759	,329 10,378	,743 ,000**
R=0,751 R ² =0,563 F= 59,972 p= 0,000						

Tablo 3'te yer alan üç aşamalı regresyon analizinin birinci aşamasında, bilişsel öğrenmenin ders planı hazırlamayı yordama derecesi irdelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ($\beta = ,348$, $t = 3,595$; $p < ,01$). İkinci aşamada ise bilişsel öğrenmenin ders planı uygulamayı yordama derecesi irdelenmiş ve benzer şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılmıştır ($\beta = ,240$, $t = 2,393$; $p < ,01$). Üçüncü aşamada ise ders planı hazırlama değişkeninin aracılık etkisini test etmek amacıyla bilişsel öğrenme ile birlikte ders planı uygulama değişkenini yordama derecesine bakılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda, bir önceki aşamadaki iki değişken arasındaki Beta düzeyinin 0,240'tan 0,024'e gerilediği ve bilişsel öğrenme ile ders planı uygulama arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamsızlaştığı gözlemlenmiştir ($\beta = ,024$; $t = 0,329$; $p > ,05$). Diğer taraftan Tablo 3'te yer alan analizin birinci aşamasında bilişsel öğrenme puanı, ders planı hazırlama puanının toplam varyansının yaklaşık olarak %12'sini, ikinci aşamada ise, ders planı uygulama beceri puanının sadece %6'sını açıkladığı gözlemlenmiştir. Üçüncü aşamada ise bilişsel öğrenmenin yanına ders planı hazırlama puanının yordayıcı etkisi katıldığında, ders planı uygulama beceri puanının toplam varyansının %56 gibi önemli bir kısmını açıkladığı belirlenmiştir. Diğer taraftan araştırmada bilişsel öğrenme ve ders planı uygulama ilişkisinde ders planı hazırlamanın aracı rolünün anlamlı olup olmadığını test etmek için Sobel test istatistiği kullanılmış ve hesaplanan z değeri 3,25 ($p < 0,01$) olarak bulunmuştur. Bu durumda ders planı uygulama değişkeni için, ders planı hazırlama becerisinin önemli bir aracı değişken olduğu, bu değişkenin sabitlendiği bir durumda bilişsel öğrenme değişkeninin etkisinin istatistiksel olarak anlamsızlaştığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının somut yaşantı düzeyleri ile ders planı uygulama düzeyi arasındaki ilişkiye ders planı hazırlama düzeyinin aracılık etkisini belirlemeye yönelik üç aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4'te yer alan üç aşamalı regresyon analizinin birinci aşamasında, somut yaşantının ders planı hazırlamayı yordama derecesi irdelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ($\beta = ,262$, $t = 2,627$; $p < ,01$). İkinci aşamada da somut yaşantının ders planı uygulamayı yordama derecesi irdelenmiş ve benzer şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılmıştır ($\beta = ,397$, $t = 4,189$; $p < ,01$). Üçüncü aşamada ise ders planı hazırlama değişkeninin aracılık etkisini test

etmek amacıyla somut yaşantı ile birlikte ders planı uygulama değişkenini yordama derecesine bakılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda, bir önceki aşamadaki iki değişken arasındaki Beta düzeyinin 0,397'den 0,215'e gerilediği, ancak somut yaşantı ile ders planı uygulama arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlılığını koruduğu gözlemlenmiştir ($\beta = ,215$; $t = 3,190$; $p < ,01$).

Tablo 4.

Somut Yaşantı İle Ders Planı Uygulama İlişkisinde Ders Planı Hazırlamanın Aracılık Etkisinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Birinci Aşama		B	Standart Hata B	β	T	P
Somut Yaşantı	Ders Pl. Haz.	,429	,163	,262	2,627	,010*
R=0,262 R ² =0,068 F= 6,900 p=0,010						
İkinci Aşama		B	Standart Hata B	β	T	P
Somut Yaşantı	Ders Pl. Uyg.	,573	0,137	,397	4,189	,000*
R=0,397 R ² =0,157 F= 17,545 p=0,000						
Üçüncü Aşama		B	Standart Hata B	β	T	P
Somut Yaşantı	Ders Pl. Uyg.	,311	,097	,215	3,190	,002**
Ders Planı Haz.		,612	,059	,694	10,288	,000**
R=0,778 R ² =0,606 F= 71,483 p= 0,000						

Diğer taraftan analizin birinci aşamasında somut yaşantı puanının, ders planı hazırlama puanının toplam varyansının yaklaşık olarak %7'sini, ikinci aşamada bir önceki aşamaya göre artarak ders planı uygulama beceri puanının toplam varyansının %16'sını açıkladığı gözlemlenmiştir. Üçüncü aşamada ise somut yaşantının yanına ders planı hazırlama puanının yordayıcı etkisi katıldığında, iki değişkenin ders planı uygulama beceri puanının toplam varyansının %61 gibi önemli bir kısmını açıkladığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada somut yaşantı ve ders planı uygulama ilişkisinde ders planı hazırlamanın aracı rolünün anlamlı olup olmadığına ilişkin Sobel test istatistiği yardımı ile hesaplanan z değeri 2,55 ($p < 0,05$) olarak bulunmuştur. Sobel testi ve üç aşamalı regresyon analizi sonucunda, ders planı hazırlama becerisinin önemli bir aracı değişken olduğu, diğer taraftan somut yaşantı değişkeninin ise ders planı hazırlama değişkenin sabitletmesine rağmen bağımlı değişkeni yordadığı sonucuna varılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Geçmişte kuramsal ve uygulamalı çalışmaların etkililiği konusunda gerek betimsel gerekse deneysel araştırmalar yapılmıştır. Betimsel araştırmalardan biri olan Kılıç ve Acat'ın (2007) çalışmasında, öğretmen adaylarının uygulamaya dayalı dersleri öğretmenlik becerileri açısından daha işe yarar bulduğu ifade edilmiştir. Bay ve Karakaya'ın (2009) yaptığı deneysel araştırmada ise öğretmen yetiştirme programındaki öğretim ilke ve yöntemleri dersinde yapılandırmacı anlayışa dayanan, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan yaklaşımın, konu merkezli program yaklaşımına dayanan duruma oranla sözü edilen dersin üst düzey becerileri açısından daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Güney ve Semerci'nin (2009) çalışmasında ise öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin mikro öğretime dayanan uygulamalı etkinliklerle işlenmesinin, uygulama yapılmayan sadece kuramsal bilgi aktarılan duruma oranla, yansıtıcı düşünme düzeyi açısından daha etkili olduğu belirlenmiştir. Eldeki araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve

önceki araştırmalara dayalı olarak öğretim ilke ve yöntemleri dersinde, belli bir planı hazırlama ve uygulama becerileri açısından kuramsal ve uygulama çalışmalarının birbirine oranla etkililik düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu durum Kolb'un (1984) yaşantısal öğrenme modelindeki soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı aşamaları ile ilgili açıklamalarına dayandırılabilir. Bu modelde soyut kavramsallaştırma aşaması belli bir durum ile ilgili genel yapıyı özümseme ve aktif yaşantı aşamasına hazırlık yapma süreçlerini kapsamaktadır. Bu aşamada zihinsel olarak model geliştirme ya da aktif yaşantıyı kurgulama süreçleri ön planda tutulmaktadır. Bu araştırmada da ders planı hazırlama becerisi önemli oranda kuramsal bilgi gerektiren ve zihinsel model geliştirmeyi amaçlayan düşünce süreçlerine, benzer şekilde bilişsel öğrenme bilgi düzeyi ise öğretim elemanının kuramsal anlatımlarına dayanmaktadır. Dolayısıyla, sözü edilen iki değişken arasındaki bu tür bir benzerlik aralarındaki ilişkiye yansımış olabilir. Benzer şekilde araştırmamızın mikro öğretim uygulamalarının somut yaşantı aşamasında öğretmen adaylarının bakış açısını ve bireysel anlamlarını geliştirmek ya da değiştirmek için kendi sınıf arkadaşlarının anlatımlarını gözlemlemeleri sağlanmıştır. Bu süreçte anlatımlarda doğru örnek olabilecek davranış, kullanılan etkinlik, ya da geliştirilen materyalleri, diğer taraftan düzeltilmesi ya da tekrarlanmaması gereken eksik ya da yanlış durumları vurgulamak için tartışma ortamı oluşturulmuştur. Yukarıda sözü edilen işlemlerin somut yaşantı uygulamalarıyla sağlanması, diğer taraftan araştırmada aktif yaşantı olarak tanımlanan ders planı uygulama becerisinin gelişiminin önemli oranda örnek yaşantıları gözleme, eleştirme ve pratik yapmaya dayanması, bu iki değişken arasındaki regresyonel ilişkiye etki etmiş olabilir.

Bu araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, ders planı hazırlama becerisinin, ders planı uygulama ile bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeyi ilişkisinde önemli bir aracı değişken görevi görmesidir. Nitekim bu araştırmaya temel oluşturan yaşantısal öğrenme modelinde de somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı aşamalarının sırasıyla bir önceki adıma dayandığı ve bir sonraki adıma ön koşul teşkil ettiği vurgulanmaktadır (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2006; Svinick & Dixon, 1987). Ayrıca araştırmada ders planı uygulama becerisine regresyon değeri olarak en güçlü etkide bulunan değişkenin ders planı hazırlama düzeyi olduğu belirlenmiştir. Ders planı hazırlama becerisi, kazanıma uygun yöntem, materyal ve etkinlik seçme ya da geliştirme, gerçek yaşam örnekleri kurgulama ve işleniş planlama gibi işlemleri; ders planı uygulama becerisi ise, planlanan kuram ya da modelin gerçek ya da gerçeğe yakın durumlarda kullanılması işlemlerini kapsamaktadır. Araştırmamızın mikro öğretim sürecinde öğretmen adayına ders planı hazırlatılarak genel bir model geliştirmesi, planı uygulatarak ise geliştirdiği modeli test etmesi sağlanmıştır. Bu nedenle aralarındaki ilişkinin güçlü çıkması, büyük oranda bu iki değişkenin birbirini izleyen iki öğrenme adımı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durumda öğretmen adaylarının ders planı hazırlamasında bilişsel öğrenme ve somut yaşantı deneyimlerinin önem arz etmesi kadar, ders planı uygulama becerisinin gelişiminde de ders planı hazırlamanın önem arz ettiği sonucuna varılabilir. Dolayısıyla ders planı hazırlamanın, öğretim sürecinde mevzuatın gerektirdiği bir işlemin ötesinde, anlamlı bir değerinin olduğu bu araştırmayla bir kez daha vurgulanmaktadır. Nitekim daha önce Bilen (2002), ayrıntılı olarak hazırlanan ders planlarının öğretim niteliğini artırma açısından önemli bir değere sahip olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan Konyalıoğlu, Konyalıoğlu ve Işık'ın (2003) yaptığı deneysel çalışma sonucunda, plan kullanarak ders işlenen grubun öğrenme başarısının, plan kullanmayarak ders işlenen grubun öğrenme başarısından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sözü edilen araştırmada ders planı hazırlamanın, öğretim niteliğini artırarak öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığı vurgulanmıştır. Yukarıda yer alan sonuçlar ışığında, öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile ilgili birtakım öneriler aşağıda sunulmuştur.

Öneriler

Türkiye'de var olan öğretmen yetiştirme politikasında öğretim ilke ve yöntemleri dersi tüm branşlarda sadece kuramsal ders olarak tanımlanmaktadır. Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili kuramsal bilgilerin uygulamaya dökülmesi ise sadece gözleme dayanan okul deneyimi ve

beceri icra etmeyi sağlayan öğretmenlik uygulaması dersleriyle gerçek okul tabanlı ortamlarda yürütülmektedir. Bu araştırma sonucunda özellikle ders planı uygulama becerisi üzerinde yaşantısal öğrenmelerin önemli etkilerinin tespit edilmesine bağlı olarak, öğretim ilke ve yöntemleri dersinin kuramsal ve uygulama yapısının, ayrıca amaç ve içeriksel özelliklerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektirdiği öne sürülmektedir. Buna göre öğretmenlik uygulaması dersinin yanı sıra bu uygulamalardan önce daha az karmaşık sınıf ortamlarında yaşantısal etkinliklerin yapılmasının, öğretmen adaylarına önemli yararlarının olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırma sonucunda, öğretim ilke ve yöntemleri dersinde ders planı hazırlama becerisinin, ders planı uygulama becerisi üzerinde aracı değişken rolüyle önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu derste öğretmen adaylarına ders planı hazırlama konusunda kuramsal ve uygulamalı çalışmaların yapılmasının önemsenmesi, ayrıca ders planı hazırlamanın öğretim sürecinde mevzuatın gerektirdiği bir işlemin ötesinde, öğretim sürecinin etkililiğini artırmak açısından son derece önemli olduğunun kavratılması gerekmektedir.

Bu araştırmanın önemli sonuçlar ortaya koymasına rağmen, en dikkat çekici sınırlılığının somut yaşantı etkinliklerine ve bu etkinliklerin yansıtıcı gözlemlerle irdelendiği öğrenme aşamalarına katılımın, sadece derse devam düzeyi olarak puanlanmasıdır. Dolayısıyla bundan sonra yapılacak çalışmalarda her bir öğretmen adayının yansıtıcı gözlem yaparak somut yaşantılarla ne derece etkileşime girdiğine ya da bu süreçten hangi yolları kullanarak fayda sağladığına dair ölçümler yapılabilir.

Kaynakça

- Allen, D. W. (1980). Micro-teaching: Personal review. *British Journal of Teacher Education*, 6(2), 147-151.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bay, E.;Karakaya, S. (2009). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 40-55.
- Beeth, M.E. & Adadan, E. (2006). The influences of university-based coursework on field experience. *Journal of Science Teacher Education*, 17(2), 103-120.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Borg, W. R., Kallenbach, W., Morris, M. & Friebel, A. (1969). Videotape feedback and microteaching in a teacher training model. *Journal of Experimental Education*, 37, 9-16.
- Brock, K. L. & Cameron, B. J. (1999). Enlivening political science courses with Kolb's learning preference model. *Political Science and Politics*, 32(2), 251-256.
- Can, V. (2009). A microteaching application on a teaching practice course. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 125-140
- Cruickshank, D. R. & Metcalf, K. M. (1993). Improving preservice teacher assessment through on-campus laboratory experiences. *Theory Into Practice*, 32, 86-92.
- Davis, O. L. & Smoot, B. R. (1970). Effects on the verbal teaching behaviors of beginning secondary teacher candidates' participation in a program of laboratory teaching: Laboratory observation schedule and record. *Educational Leadership*, 28, 165-169.
- Gencel, İ.E. (2008). The effect of instruction based on Kolb's experiential learning theory on attitude, achievement and retention in social studies. *İlköğretim Online*, 7(2), 401-420.
- Genç, S. Z. (2010). Eğitim Öğretimde Planlama, Arslan, M. (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 75-101). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Goodlad, J. (1991). Why we need a complete redesign of teacher education. *Educational Leadership*, 49, 4-6.
- Gültekin, M. (2003). Öğretim Etkinliklerinin Planlanması, Gültekin, M. (Ed.) *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (ss. 75-101). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güney, K.; Semerci, Ç. (2009). Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*. 8(1), 77-83.
- Huber, J. & Ward, B.E. (1969). Pre-service confidence through microteaching. *Education*, 90(1), 65-68.
- Kallenbach, W. W., & Gall, M. D. (1969). Microteaching versus conventional methods in trained elementary intern teachers. *Journal of Educational Research*, 63, 136-141.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100.
- Kılıç, A.; Acat, M. B. (2007). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gerekliklik ve İşe Vurukluk Düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2006). Learning styles and learning spaces: A review of the multidisciplinary application of experiential learning in higher education. Chapter 3 (p45-91) in Sims, R and Sims, S. (Eds.). *Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education*. Hauppauge, NY: Nova Publishers .
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Konyalıoğlu, A.C.; Konyalıoğlu, S.; Işık, A. (2002). Matematik Derslerinde Planlı Eğitim Üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 10(2), 351-358.
- Meade, E. (1991). Reshaping the clinical phase of teacher preparation. *Phi Delta Kappan*, 72, 666-669.
- Peker, M. (2009a). Genişletilmiş Mikro Öğretim Yaşantıları Hakkında Matematik Öğretmeni Adaylarının Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 353-376.
- Peker, M. (2009b). The use of expanded microteaching for reducing pre-service teachers' teaching anxiety about mathematics. *Scientific Research and Essays*, 4(9), 872-880.
- Roth, W. M. & Tobin, K. (2001). Learning to teach science as practice. *Teaching and Teacher Education*, 17, 741-762.
- Sachs, J. (1997). Revisioning teacher education, *Unicorn*, 23, 46-56.
- Sumpter, R. D. (1995). Expanding field experiences: Reality, results, and revision. *Teacher Educator*, 30, 6-15.
- Sutliff, R.I. & Baldwin, V. (2001). Learning styles: Teaching technology subjects can be more effective. *The Journal of Technology Studies*, 27, 22-27.
- Svinick, M. D. & Dixon, N. M. (1987). The Kolb model modified for classroom activities. *College Teaching*, 35(4), 141-146.
- Şen, İ. A. (2009). Akran-Mikro Öğretimin Öğretmen Yetiştirme Programındaki Etkisinin Araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 165-174.
- Tigheelaar, A. & Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: Implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 665-679.
- Yeany, R. (1978). Effects of microteaching with videotaping and strategy analysis on the teaching strategies of preservice science teachers. *Science Education*, 62 (2), 203-207.